

## 角色理論在教育學上之意義

郭 為 藩

「角色」(role)原是社會心理學的概念，可是最近二十多年來行爲科學的發展，使這個單純的概念廣泛應用於社會學、人類學、人格心理學及精神醫學的研究領域，建立了不少重要的理論，其間直接或間接影響教育學理者爲數不少，特別在學校輔導上的應用已逐漸普遍。本文的目的在顯示現代行爲科學的研究對於教育學建設的可能貢獻，俾印證一個信念——教育學研究必須打破現有的狹隘界限，從廣闊的行爲科學園地去發掘材料。

### 一、角色研究的由來及其發展

「角色」一詞最初係應用於戲劇上，用以指演員在戲台上所扮演的人物，可是這個字彙在通俗的意義中往往被應用於社會生活中的角色扮演。莎士比亞在「皆大歡喜」(As You Like It)一劇中說過：「世界是一個舞台，所有男男女女不過是演員，他們上台又下台，進進出出，一個人在其一生要扮演多個角色」，這句名言自有其道理存在，從社會學的角度看，人生確實宛若一齣戲劇，社會生活才是真正的舞台。每個人同時扮演着重重角色——一位少婦可能同時是她父母的女兒、兒女的母親、丈夫的妻子、學生的老師、學校教師的同事、讀書會的會員、慈善社團的幹事。再進一步分析，她可能涉及不同角色及其附帶的身份(status)——她在飾演一位女性、一位由青年逐漸進入中年的婦女、一位中產階級的女性、一位基督教徒、一位大學畢業生(受過高等教育的女性)、一位對社交活動很有興趣的人……等等。

戲劇情境中與社會生活中的角色扮演事實上有很多相似之處。首先，任何角色的演出必涉及行爲，或者說皆附帶着一整套的行爲模式。在舞台表演上，角色的行爲模式係由劇本原作者所規定，在實際生活中則由社會習俗及文化規範所制約。因此，角色扮演的成功與否，與扮演者對角色之體認與瞭解程度有關。戲演得好的演員必然對劇本有透徹的瞭解，對劇本中的背景、身份及其性格有較多的認識，所以才能把握角色的要領，從行爲上表現出來；同樣的道理，個人在社會生活中亦須對自身被指附的角色有深切的認識，於社會文化環境對角色所期望的行爲模式有所解悟，才能達成良好的生活適應。其次，演員對角色的瞭解有賴於劇本的研讀、導演的指點、以及不斷的試演練習，這一連串的步骤都是一種角色學習的過程；個人在實際生活中係在其社會化過程中學習其角色，父母及師長的教導，正像導演的工作一樣，爲學習者解釋其角色行爲。最後一點，戲劇的情境

也是一種社會情境，即使是獨脚戲，舞台下的觀眾也是跟演員進行着交互作用，觀眾的反應就是演員行爲的一種「反饋」(feedback)，足以增強或引導其行爲傾向。在一般情形下，一位演員係對其他演員的言行採取反應，這種交互行動與社會情境中的人際關係並無二致，演員在表演過程中不斷地想像自己的舉止、樣態、動作在觀眾心目中的印象，就如同柯萊(Charles H. Cooley 1864—1929)所稱的「鏡中自我」(looking glass self)的道理一樣，他人的反應，團體的態度隨時在修正着個人的行爲動向。

從上面戲劇角色與社會角色的比較可以看出角色概念可以應用於貫通個人與社會的關係。不少社會學者強調社會系統不過是角色的聚合，社會分工現象之存在亦基於角色之互補；心理學者則發現角色學習與人格發展的關係，同時承認角色人格爲個人人格的一個層次；精神醫學者則注意到角色衝突與人格病態的關係，強調角色與自我之一致；人類學家則從泛文化的途徑探討不同社會環境對於角色期待的差異，角色所涉及的社會身份決定了個人的權利與義務，而每個社會於此方面的規訂並不盡同，例如女性的社會地位及其行爲規範在很多社會就有顯著的差別。由此可見，角色已經成爲科際研究的重要概念。

許久以來有些學者就已發現這個概念的豐碩內涵。最早有系統地發掘角色概念的要算是美國學者米德(George H. Mead, 1863—1932)，他在其遺作「心靈、自我與社會」(Mind, Self and Society, 1934)中曾特別強調在社會行動中取替他人角色的重要性(亦即所謂 role-taking)，他且指出。「自我只有當個人能取替他人的角色時才存在」(註一)。換言之，當一個人產生自我意識時，他同時也意識到他人的存在。米德曾以兒童的遊戲爲例，說明個人在社會情境中如何同時串演自身與他人的角色。譬如在第一階段所謂「玩耍的遊戲」(play)中，兒童常模仿成人的角色以自娛，他一面當販賣商人，另一面又充作顧客。有時兒童自警爲醫生而將洋娃娃作病人，替代雙方不同角色講話，自問自答。到了「競賽的遊戲」(game)出現之後，遊戲中開始「規則」(rule)的存在。要使遊戲順利地進行，服膺遊戲規則則是極其必要的。米德認爲兒童之所以肯接受行動的約束，遵照遊戲規則而與別人公平地競爭，乃因他能取替他人的角色，考慮到遊伴的存在。由此可見，米德在本世紀的三十年代已建設了一套合乎心理學意義的角色理論。

實際上，美國心理學先驅詹姆士(William James, 1842—1910)早在十九世紀末年就接觸到角色概念，雖然他不會明白地使用角色這個名詞，可是他的名著「心理學原理」(Principle of Psychology, 1890)中所闡述的「社會我」(the social Me)與現代角色理論頗爲接近。較詹姆士稍後的巴德文(James M. Baldwin, 1861—1934)開始使用「角色」一詞，然而每次他提到「角色」這名詞時總是相當偶然，所指的涵義也帶有戲劇角色的意味。但是無可置疑的，巴德文的自我理論對於米德有直接的影響。藍普京(Katherine Lumpkin)女士可能是第一位使用「角色」一詞於書名上的美國作者，可惜她這本著作「家庭——家庭份子角色的研究」(The Family—A Study of Member Role, 1933)從來未被學者引述過，可見於角色理論

的發展不會發生影響。

歐洲方面，法國社會學家涂爾幹(Emile Durkheim, 1858—1917)是最早應用角色概念的一位，他的「社會分工論」(De la Division du Travail Social, 1893)書中，不時以「角色」一詞表示「職務」的意義。德國的學者提到角色者尤多，繆勒·弗烈安斐茲(R. Müller-Freienfels)曾以「心理社會角色的演進階段」(Die Entwicklungsphasen als Psychosozialogiques, 1933)爲名，撰書討論人格發展，在其論述中，他清楚的劃分戲劇角色與心理社會角色。耶可夫森(W. Jacobsen)亦曾以「個性與社會角色」(Individualität and Soziale Rolle, 1934)爲題著文討論。哲學家埃格(M. A. Eggert)也寫過「個人與角色」(Person und Rolle, 1937)，以個人代表「自身之我」，以角色代替「他人之我」來說明自我與他人的關係。

當代學者中對角色理論的建設者有貢獻者爲數不少，其中尤以人類學家林頓(Ralph Linton, 1893—1953)、精神醫學家莫雷諾(Jacob L. Moreno, 1892—)，社會學家沙賓(Theodore R. Sarbin)及社會學家帕生思(Talcott Parsons, 1902—)爲最。

林頓的主要貢獻在引進一個「身份」(status)的概念，並清楚地說明身份與角色的關係及兩者在文化系統及人格結構中的意義。林頓指出：「身份久未被用以表示個人在其社會聲望系統中所據的地位(position)。此處則擴大其用法以表示個人在各個其他系統的地位。第二個名詞「角色」則用以指與某一特定身份相關聯的文化型態的全部。因此，它包括態度、價值和社會指使任一或全體位據此種身份者的行爲，它且進而包括相同系統中其他身份的人們對於這些人行爲的合理期待。每一身份分別與一特定的角色相聯結，但是兩者從個人觀點言並不完全一樣。個人的各種身份是根據其年齡、性別、生世或與某家庭的聯姻等等而歸附者，個人的各種角色却是基於現有的或預期的身份而習得。由於角色代表外顯的行爲，角色乃是一種身份的動態面；個人爲確認其身份的據有而應當踐履者」(註二)。這句話語簡意賅地說明了角色的意義。

莫雷諾本是精神分析學者，由於看不起傅洛依德一派徒尚空言的自由聯想治療方法，所以設計一種心理劇(psychodrama)，自稱其爲「社會分析」(socianalyse)，俾使治療者與患者共同參與類似實際生活的戲劇情境，學習解決問題的方法。在角色理論中，莫雷諾所強調的是角色扮演(role-playing)而不只是一般社會心理學者重視的「角色取替」(role-taking)。他認爲角色是動態的，而不是死板板的，角色要透過戲劇情境去扮演，才能真正地體認，同時在扮演過程中可以發展個人的「創造性」(creativity)與「自發性」(spontaneity)。透過心理劇的演習，個人可嘗試處理問題情境的其他方式，所以個人所學習的角色越多，他的行爲越富有彈性。對莫雷諾而言，社會行動只是角色的扮演，良好的人際關係端賴能够瞭解並正確地評量自身及他人的角色而產生適當的行爲反應，所以角色的學習特別重要(註三)。

沙賓是加州大學社會心理學教授，也是目前最著名的角色理論家。他發表過很多文章闡述角色與自我的關係，並對「角色取替」的心理過程做過不少實驗的研究，例如他曾經探討心理年齡與角色取替能力的關係，並且肯定催眠行為也是一種角色取替的作用。此外，他對於某些角色的概念，如角色扮演、角色期待、角色知覺，也有過深刻的分析，不愧為當今角色理論的權威。

帕生思是美國首屈一指的社會學家，以建設「行動論」(action theory)而聞名。在他的社會制度分析中，「角色」與「集體」(collectivity)、「規範」(norm)與「價值」(value)並為社會結構分析的四大核心概念。帕生思相信角色構成 interpersonal 關係的基本單位，是認識個人如何參與社會互動的焦點。他指出社會互動的情境猶如兩人對奕，兩人間的正常關係基於一套明確的規律以限定交互的行為，保證下棋的情況穩定地進行，這套規律係以「相互期待」(mutual expectation)而表現。角色重要性就在它附帶着一套規範性的行為系統，使人與人間相互的行為期待成為可能。所以社會制度實由錯綜複雜而具有不同類型的角色與集體組合而成的網狀組織，個人只有在行使角色時始參與集體生活，成為社會的一份子。由此可見，帕生思的著眼點放在角色期待，據以說明社會制度自行維持其模式的功能(所謂 pattern maintenance function)。他同時強調角色為社會系統的組成單位(structural components)，現代社會學家對角色概念的重視，帕生思之功不可沒(註四)。角色理論的發展顯示這個概念蘊藏的豐富資源已經受到社會心理學家、人格心理學家、人類學家的重視，可惜這個新領域迄今尚未受到教育學者應有的注意，目前猶待開採，以利教育學理論體系的建設。

## 二、角色的意義及其相關概念

近二、三十年來角色理論的迅速發展使角色的意義逐漸擴延，同時使角色的有關概念大量增加。不過，角色的定義迄今依然甚為紛歧，尚無較為一致的看法。下面試舉幾個較著名的定義以見分歧的情形，從中亦可看出角色的主要涵義。

帕生思對於「角色」一詞曾經在不同資料上有過解釋，這是他所下的一个定義：「一個人結構化底，亦即在規範約制下，參與一種具體的社會互動過程，而與特定的、具體的角色夥伴建立交互關係。」(註五)

畢得勒(B. J. Biddle)與湯瑪斯(E. J. Thomas)合編「角色理論——概念與研究」(Role Theory-Concepts and Research, 1966)一書，書中他們下一個簡明却極為抽象的定義，「角色是個人行為的模型」(the person-behavior matrix)(註六)。這裏所謂「模型」，依他們原意，係指「一組人所約定的一組行為或一組行為類型」。

法國角色理論家霍奚布納、史明黎(Anne Marie Rocheblave-Spenlé)則認為，角色是一種由行為組成的模式，與個人

在一交互行動體制中的某一特定職位有關」(註七)。

美國學者納達勒(F. Nadal)以為角色只是「一類人(a category of persons)以一套規範性的個人屬性與行為特質與他人區別」(註八)。

沙賓的定義甚為簡潔，受很多人採用，他將角色限定在行為之上，指出角色代表「所期待於某一社會地位或身份據有者的行為」(註九)。

在不同定義中，奧爾波特的定義可能最為明確而恰允。他說：「角色乃是參與社會生活的一種結構性的模式。更簡單地說，是社會所期待於某個人在一團體中所要担任之職位者」(註十)。

分析上列定義，似乎可以歸納出四點結論：(1)角色係由一套結構性的行為或一組行為模式所表現；(2)角色涉及某一類別的人共同的行為特性而不是個人的行為特性；通常角色代表據有某種社會地位或身份的人共同的人格屬性或行為特質；(3)角色係在社會互動情境中表現；(4)角色所涉及的行為期待，代表社會結構的一部份。

一般學者分析角色，大致出自兩種不同的角度。其一意在分析文化與社會的結構，通常止於「社會規範」與「文化模式」，以至於身份的觀念；另一要在分析個人及其在團體中的行為，着眼於「常規性」(regularity)，其重點置於「相互期待」(mutual expectation)、「協和」(consensus)方面。

總之，角色可說是社會團體期待於某一特定類別的人所應表現的行為模式。這裏所謂類別，或根據生理特性，如年齡角色(兒童、青年人、中年人、老年人等等)、性別角色(男、女)、種族角色(白人、黑人、黃種人等等)，或根據功能，如職業角色(教師、學生等)、家庭角色(如父親、母親、兄弟、姊妹、子女)或根據成就(如專家、選手)，或根據社會特質(如私生子、殘廢者、白領階級)……等等。因此，角色的分化代表社會生活的分化。

由於角色行為的表現往往與某一社會職位有關，所以學者通常從社會身份(social status)來說明角色的意義，例如林頓就一再強調角色與身份如一體之兩面，不可截離。身份通常包涵職位(position)與聲望(prestige)雙重意義，且涉及一套權利與義務；將這些權利與義務表現於實際生活中，就是在行使一種角色，所以身份是靜態的、結構的，角色是動態的、人格化的，將身份化成社會行動就是角色。

社會學家墨頓(Robert Merton)指出，由於任何社會身份通常牽涉一個以上的社會關係，所以他建議以「角色組」(role-set)代表「角色」這個名稱。據墨頓自己所下的定義，角色組指「一些人由於佔據某一特定社會身份而有各種角色關係的互補」(註十一)。例如某一個人同時行使男性角色、父親角色、丈夫角色、房東角色、商人角色、天主教徒角色、叔父角色、共和黨員角色……等，他附著一身的角色雖如此叢雜，但身份則一。(雖然不同角色分別有其相關的身份，但多重身

份結合一起，成爲一種「身份組」，稱爲 status-set，實則爲一。

角色理論係建設在與角色有關的複合名詞上，所以瞭解這些名詞的意義是極其必要的。這些複合名詞包括：「角色期待」(role-expectation)、「角色知覺」(role-perception)、「角色演出」(role-enactment)、「角色技術」(role-skill)、「角色取替」(role-taking)、「角色衝突」(role conflict)等等。

「角色期待」是上述概念中最重要的一個。因爲任何角色的意識，對個人而言，代表一套固定的行爲模式，是他置身於社會生活中應表現的行動，也是社會期待於他表現的行動方式。角色概念倘若被剝奪這「行爲期待」的部份，就失掉整個的意義去看醫生，也是因爲醫生的角色行爲是治病。

如同沙賓所指出，角色期待同時包括行動與特質。任何角色皆涉及一套行爲模式，故在行使角色時必有某一類型的行動相伴發生，這一點前面已有討論，較爲清楚。至於特質，社會環境對於角色有關的人格屬性(即特質)亦同樣有所期待，這些特質主要可由一些形容詞表示。以我國傳統社會而言，如父嚴、母慈、兄悌、弟恭、子孝。此外，師有師道，夫婦也有夫婦之道，這一切都牽涉到態度方面。一旦個人的行動未能符合社會的角色期待，例如爲人父者沒有表現社會制度所要求做父親應有的行動及特質，就像對子女缺乏慈愛，未能善盡養護之責(亦即沒有養護的行動)；或者爲人子者未盡社會所期待他表現的孝道，那麼就變成「父不父、子不子」。角色期待的主要功用在使角色行使者明白其權利與義務，如同演員之應曉得所扮演人物角色的性格及行動一樣，所以類如學校的新生輔導、新職員的職前講習、新兵的入營輔導，皆與角色期待有關，主要在告訴這些新成員他們即將扮演的角色(當一個學生、就某一職位、或成爲一個軍人)應有何種行爲、態度及品格特質。

「角色知覺」與「角色期待」有着密切的關係。知覺是主觀的，個人所知覺的不見得就是實際存在的，而不過是他以爲存在的。社會對於任何角色在某種特定情境中應有的行動及特質皆有所期許，但被期許的角色行使者對於自己所行使角色任務的認識，却不見得恰如社會文化所付託的。換言之，個人對所行使角色主觀的想法與社會的客觀要求可能不盡符合，例如有些教育工作者認爲當老師的只要善盡教學的職責，完成傳道、授業、解惑的任務，對學生愛護備至，就是扮好教師的角色；然而傳統社會對於教師的角色期待，也許除了有關教學的任務外，還要求在校外私生活的檢束，(例如不能出入遊樂場所)，教師

被期待要安貧樂道、生活嚴肅、任勞任怨、恭順謙和。這些行動與特質爲某些教師所未知覺，倘若這種角色知覺與角色期待有過大的差距，那麼就會有不適應的問題發生。

奧爾波特把角色知覺稱爲「角色構想」(role-conception)，意謂個人對被付託角色的想法。他認爲角色可剖析成四個層次，除了「角色期待」、「角色構想」外，尚有「角色接受」(role-acceptance)與「角色踐行」(role-performance)。他指出一個人對其被付託之角色所願意接受的形態與程度，與角色構想不見得符合一致。有些人明知爲人師者應當如何，社會期望他要生活嚴肅，但是他內心却不見得會苟同，不見得願意接納。再者，有時雖然願意接納，但因個人性格及習性與角色期待大相逕庭，在其行使角色而表現實際行動時，有時難免「心有餘而力不足」而無法踐履，或偶有差失。因此，就某一角色而言，有時社會期待者爲一套，自己構想者另有一套，本人願意接受者又是一套，而真正見諸行動表現者復有一套。

角色演出(role enactment)係指角色的實際行使，與奧爾波特的「角色踐行」概念意義相似。此字沙賓用得最多。據他的解釋，被指定或被付託某一職位者在行使其角色時的行爲結果或變項就是角色演出(註十三)。換言之，角色演出是個人行使其角色權利與義務的行動。沙賓指出觀察某一角色演出時，必須據下列三點加以品評(註十四)：①適合性(appropriateness)——所表現的行動是否與其社會職位適合？是否合乎時宜？合乎情境？換言之，所演出的是否正確？是否恰如角色的要求？②合理性(propriety)——或稱爲正當性，意謂所表現的行爲是否符合規範標準？是否爲好的行爲？③信服性(convincingness)——表現的行動是否能使觀衆相信其係在行使該種角色？亦即其表演是否逼真？

角色演出與另一概念「角色扮演」(role-playing)有關。角色扮演通常用於指個人試設身處地去扮演另一在實際生活情境中不屬於自己的角色的行動過程。角色扮演有時又稱爲「社會劇」(Sociodrama)，爲根據莫雷諾首倡的心理劇原理推演而成的社會學習技術，通常應用在團體輔導上。

「角色技術」並不是一個很通用的名詞，不過在角色理論上却相當重要。沙賓指出角色技術係指個人欲有效而追真地演出其角色所須具備的特質，包括相近的性向、適合的經驗、特殊的訓練，大部份的角色技術來自學習(註十五)。沙賓進一步將角色技術分爲兩方面：(1)認知的技術(cognitive skill)——例如設身處地去瞭解他人的擬情能力、社會敏感性(social sensitivity)、擬同作用以及社會知覺；(2)動作的技術(motor skill)——指演好任何角色應有的適當姿態、動作、表情、聲調，所以動作技術包括一切身體爲達成其情意表現所必需的肌肉運動功能。

「角色取替」是角色理論的核心概念。據涂納(Ralph H. Turner)的定義：「角色取替乃是透過他人角色的架構，設身處地去瞭解或預期此人行動的過程」(註十六)。角色取替是上述角色扮演所欲培養的能力，也是社會劇是否成功的評量標準，任何社會適應良好的人總是具有角色取替能力，正常的語意溝通與角色取替亦密切有關。吾人在表達情意時，必須設身處



地，站在對方(交談者或聽眾)的立場去組織語句，這樣才能使對方瞭解所說的意思(註十七)。涂納指出角色取替有三種情形：(1)個人可能採取他人觀點而為己有，在此情形下，他係與他人角色認同而據以指導其自身的行為；(2)個人係從人格化的第三者立場或從非人格化的規範觀點，試圖客觀地瞭解他人的角色。換言之，他人角色被當作外在事物來認識；(3)個人從相關的他人角色以瞭解自身行為的潛在影響，亦即從自身角色與他人角色交互作用的可能結果來解釋。

所謂「角色衝突」，帕生思的解釋是「角色行使者面對兩組彼此衝突的合理角色期待，而欲兩者皆完全實現成爲實際上不可能」(註十八)。

角色衝突可分爲兩類型：角色間的衝突(interrole conflict)與角色內在衝突(intrarole conflict)。前者通常係個人同時據有兩個以上相互衝突的角色，無法加以協調俾符合生活需求。例如職業婦女的職業角色與家庭角色無法兼顧，就是這種「魚與熊掌，兩者不可得兼」的情況，形成一種心理衝突；後者所以稱爲角色內在衝突，乃因兩個以上團體對同一角色有不同的期待，因此角色行使者無所適從，不知如何去選擇適當的行為模式，例如對於一個「好學生」的期待，科任老師可能偏重在學業優異方面，而學校訓導人員可能強調課外活動上的表現，兩者往往難以雙全。通常角色內在衝突係出現於同一團體內的份子對同一角色之不同期待，即使是父母之間對於子女的期待也可能有歧異，這種歧異輒表現於教育態度的衝突。有些家庭父親期望兒子將來學法律成爲律師，而母親則堅持兒子應該學醫以濟世，就是例子。

### 三、角色學習與社會化

角色理論在教育學上的第一個貢獻在於社會化(Socialisation)方面。廣義的教育可以說是一種社會化的過程。涂爾幹曾說：「教育的工作不限於順乎自然的本性以發展生物體，也不是顯現潛蘊而待表露的能力而已，教育的工作是在人身上另行創造出一個新人」。平常當人們說「這個人已經長大成人了」，(亦即英文的grown up)，實際上係意味他已經社會化，成爲一個社會人，而不僅是這個人的身體與心智已經發展成熟而已。誠如涂爾幹所說：「人只有受文明的洗禮才成爲『人』，只有加入社會才跟其他動物有別」，這句話正說明人只有社會化才成爲真正的人(文化人或社會人)，教育的任務正是「化性起偽」以完成社會化。然則角色理論的重要性究竟如何呢？簡而言之，社會化是角色學習與身份承受的整個過程，教育的目的在協助角色學習，並提高個人的身份以增加其價值。

從社會學的觀點言，社會化是新來者(newcomer)學習有效地參加到社會團體裏去的過程。如同唐赫姆(H. W. Dunham)的定義：「社會化是新生兒受其團體文化的塑造而成爲其社會所接受的一份子的過程」。(註十九)。耶勒京(F. Elkin)

的定義也很接近，且更爲明晰：「社會化是個人學習某一特定社會或社會團體的生活方式，使其能在這社會或團體中發揮作用的過程」(註二十)。耶勒京進一步闡釋說：「從社會化的觀點言，兒童主要並不被看作一個欲求與需要的持有者，只在求這些需求的滿足；兒童是被視爲一個能夠學習其週遭世界的模式、象徵、期望、感受的人」。社會化的主要作用就在學習，學習社會生活中所承擔的角色，所以社會化也是教育的過程。

要瞭解社會化的特質，必須從兩個角度去把握：首先，社會化的現象意味個人透過社會主動過程而逐漸承認他人的存在，他人的重要性而約制一己的行為，形成自我控制與付度他人的能力；其次，社會化的結果表示個體在社會團體中獲得其地位而享有其身份。

社會性的發展是社會化的結果，羣性係在基本團體(primary groups)中培養。現代人格心理學家的研究指出，個人要能過社會生活，必先覺認「他人是必要的」(other people are necessary)，這種認識係從生活經驗中學習而得，同時個體必先形成一種對「重要他人」(significant other，如父母)的依賴感，才願意接受外在的約制，而認同亦始爲可能。因此，父母通常是社會化的最初施行者，幼兒爲着獲得父母的感情，並爲滿足生活的需要，不得不節制其內在欲求的衝動，接受父母的行為約束。如果借用精神分析的概念，社會化的過程實是兒童由快感原則(principle of pleasure)轉移到現實原則(principle of reality)的過程，社會化的結果是達到自我控制(self control)。

然則在這一點上社會化與角色學習又有何種關係存在呢？要明白其間的關係，必須瞭解一個事實：自我控制與社會控制原是一體之兩面，是平行發展的。美國心理學家包德文(James M. Baldwin)早在上一世紀末年就指出這個事實，「自我」與「他人」是整合而相同的一體，當一個人想到自己時，總會同時想到別人(註廿一)。自我意識與他人意識是不可截離的，這一點米德說得很清楚，「自我意識係指在我們本身喚起一套屬於團體中他人的確定反應的能力」(註廿二)。例如當個人發現自己有某種錯失時，他會頓覺愧疚不已。何以有這種感覺呢？因爲他產生這種自我意識時，他係自覺到目所視、手所指，似乎有別人同在。一個人做錯事覺得內疚，用通俗的話說，這個人受良心的責備，實是因米德所謂「概括化的他人」(the generalized other)而起。這個良心並不是與生俱來的，而是社會化的結果，是個人自我觀念中的他人勢力，是存在於個人心目中的社會團體，由「重要他人」的制約逐漸發展而成。最重要的事實還是這一切皆爲角色取替的作用，個人倘若始終停留在「惟我中心」(egocentrism)的階段，自我意識是不易發生的。

現代心理學的一派——社會學習理論(Social Learning theory)對於這個社會化過程試着應用學習心理學的概念，如「增強」(reinforcement)、「模仿」(imitation)、「認同」(identification)與「示範」(modeling)等等來說明個人在社會生活中如何隨時隨地在進行學習，塑造行為模式(註廿三)。個人的社會行為學習，一方面來自他人無意的暗示及示範，另

一方面則是社會成員運用酬賞與懲罰的制約過程有意地訓練。然則一般成人對未成年人的有意訓練是以何者為規準呢？毫無疑問的，角色期待是施行獎懲的標準。未成年人的行為凡是合乎角色期待的，顯然是跟文化模式與社會規範一致，就受到積極的增強；相反的情形，倘若個人未能達成角色的要求，就可能有挫折的經驗，發生嚇阻的作用。

從兒童道德判斷能力的發展來看，最初的他律階段 (heteronomous stage) 實是以父母的好惡為善惡標準的時期，兒童係取替父母的角色以判斷行為的是非，兒童因恐失去父母的愛情或為避免父母的懲罰，自然而然地修正自身的行為以與父母的角色期待取得一致。角色取替的現象在兒童對父母的認同作用中同樣表現得很顯著，認同作用事實上也是一種角色學習。其後，兒童逐漸走出家庭，同輩團體 (peer group) 在兒童生活中日趨重要，這時期柯萊所謂「鏡中自我」 (looking glass self) 的過程對兒童「角色取替」能力的促進，具有很大的作用，兒童漸從同伴的反應修正自己的行為，同時擬情能力亦隨着發展。到了青少年期，也是道德判斷的自律階段 (autonomous stage)，米德所謂「概括化的他人」已在個人內心中植基，而社會控制乃透過自我控制而作用。由此可見，角色取替在整個社會化過程中的重要意義。

再者，社會化過程中對他人存在的覺認，並不僅是自我剋制的問題，同時也涉及忖度他人能力的發展一方面，這方面也正是社會學者所樂談不厭的「協和」 (consensus) 問題。正如席布達尼 (Tamotsu Shibutani) 的解釋：「協和係透過相互的角色取替而建立……透過象徵性的情意溝通。協和表示不同背景的人們對情境的暫時性共同確定。(按即對情境所代表的意義取得默契)」 (註廿四)。席布達尼又說：「社會化本質上是一種情意溝通的過程，每個人透過社會生活的參與而加入有組織的團體，同時逐漸發展這種能力」 (註廿五)。換言之，個人只有能與他人情意溝通，能預期他人的反應，瞭解他人行動的意義，才算是社會化，而這種與他人達成「協和」的能力是透過角色取替始存在的。

從另一個觀點看，社會化代表角色的認定和學習。社會學者霍頓 (Paul B. Horton) 與韓特 (Chester L. Hunt) 說得很正確，人們主要是透過角色的學習而社會化，角色學習主要涉及兩方面：(1) 學習行使有關角色的權利與義務；(2) 獲取適合於角色的態度、情感、願望等等 (註廿六)。人們只有先學得行使其為兒童或成人的角色、男人或女人的角色、為子女或父母的角色、學生、教師、公務員、經理、市民、會員……等等有關角色，才能參與社會生活。角色學習的結果意味角色行使者曉得享權利、盡義務、負責任、守紀律，另一方面表示他學得行使角色的技術，使其角色演出更為成功，合乎前面提到的「適合性」、「合理性」及「信服性」三個條件。

由於個人行使其角色的同時也獲得其社會身份，並且透過身份而在社會結構中佔據相當的地位，所以社會化也代表個人社會空間的擴大。實際上，若從個人所演出的角色組構造分析，社會化的過程不僅是角色組的構成由單純而趨於複雜，而且同時有更換及改變的現象，例如起初只是男性、兒子、兒童、學生等角色構成角色組，到後來可能兼為男性、兒子、父親、成人、

丈夫、醫生、高爾夫球俱樂部會員、橋牌名手、傷殘復建中心主任……等等。角色組繁複化的結果，其社會關係的範圍擴大，其身份組 (status set) 也自然相隨改變。

林頓曾將身份分為歸附身份 (ascribed status) 及成就身份 (achieved status) 兩種 (註廿七)。前者係個體生下後社會就加以指定，無條件地附諸於身，與個人的品質及努力成果無關，例如性別、年齡、社會階級、宗教、信仰、國籍、血緣等等；後者則為個人的能力及後天成就所獲得，如職業、學歷、社團生活。在社會化的過程中，個人不僅應學習其角色以保有其歸附身份，例如學習做一個男人、做一個兒童、做一個書香世家的子弟、做一個好兒子、做一個佛教徒、做一個中國人……等等，而且還要努力去認定並學習社會價值階層上較高的角色，以提高其成就身份，例如由小商人變成企業家，由中學畢業生變成博士，由實習生變成名醫師，由分會祕書變成總會主席等等。歸附身份與成就身份在很多方面是相對而言的，有些身份頗難歸類。不過一般而言，越是開放的民主社會，成就身份的範圍越廣，個人越有機會憑其才識與努力而提高其社會身份，(包括經濟身份、聲望身份、權勢身份)；相反的，越是閉守的封建社會，歸附身份越多，個人的前途很早就受擺佈。然而無論是何種性質的社會，個人在社會化過程中總得認定並學習其角色，以取得其身份。

哈徹赫斯特 (Robert J. Havighurst) 曾從社會流動的觀點討論教育的功能，指出教育具有兩種價值：其一稱為「功能性價值」 (functional values)，教育培養出工程師、醫生、教師、技術員……等等，造就一個人使其能參與社會活動與經濟建設，在職業階層上佔有一個位置；另一稱為「象徵性價值」 (symbolic values)，教育被視作身份的象徵，受過越高等教育的人，其社會地位越高，「學位代表身價」，「文憑意味學問」，這是傳統社會過度重視教育的「象徵性價值」的一種表現。在現代社會中，「功能性價值」日趨重要，所以專業訓練的成就才是獲取社會職位的主要途徑。總之，無論從功能性價值或從象徵性價值言，教育皆是提高個人社會身份的一種重要手段，皆有助於促成社會流動——使受過良好教育者「向上流動」 (upward mobility)。(註廿八)。

社會化原是現代行為科學很重要的概念，社會化的過程包括很多方面的事實：(1) 情緒的成熟——體認他人的存在，節制情緒的表現，以符合社會的要求；(2) 羣性的發展——排除自我中心，學習與他人良好相處，增進社會關係，(3) 認知能力的增進——學習運用本國文化的語文符號及概念系統，(如空間、時間、語言文字及其他象徵符號皆由社會所供有)，以保證人際間的情意溝通；(4) 知覺的客觀化——使個體清楚地認識現實，建立社會知覺的參照架構，(5) 行為的合理化——使行為表現切合社會角色的期待；(6) 動機的維持——加強成就動機及其他有意義的社會動機；(7) 文化材的取得——社會化代表涵化 (acculturation) 的過程，亦為文化傳遞的歷程；(8) 自我觀念的發展——形成自我擬同體 (personal identity)，對自身的軀體形相 (corporal image)，社會角色加以認定，並建立個人價值體系。

以上種種方面，皆與教育無法脫離關係，教育是全面的、全人的、全人生的（終生的）發展，社會化也是如此。

#### 四、角色與人格結構

教育的目的除傳授有用的知識、培養社會適應的能力，發展健全的人格也是不可否認的要務。然則人格發展原是一個很空洞的觀念，從心理學的觀點而論，「人格」只是一種構設 (hypothetical construct)，純粹由行為而表現。所以發展健全的人格究竟作何解釋，只有先把握其真正的意義，才能配合系統的實際措施以達成目的。角色理論的另一貢獻正在提示人格發展的具体方針，使教育工作者能更明確地把握發展健全人格的實質。

要剖析人格發展的要義，首先應該探討的問題是「角色」與「人格」究竟存在着何種關係？人格的研究雖然已蔚成心理學重要的一支，可是人格的定義迄今依然相當紛歧，各家學說的重點不盡相同。概括而言，多數人格心理學家着眼於兩個方面：(1) 人格是一些特質的整合模式 (integrated pattern of traits)；(2) 人格是決定個人在特定的刺激情境會採取何種反應的適應模式。試舉幾個較著名的定義為例：奧爾波特 (Gordon W. Allport) 就認為「人格係以個人的身心系統為基礎的一種決定其環境適應獨特型的動態結構」(註廿九)。卡鐵爾 (Raymond B. Cattell) 則說得很簡單：「人格可說是告訴人當某人放在一特定情境下會做出什麼事的一種東西」(註三十)。又休爾迦 (Ernest R. Hilgard) 與艾德金遜 (Richard C. Atkinson) 在其合著的「心理學導論」(Introduction to Psychology) 書中說：「人格是個人特質與行為方式的組織或模式，可當作個人適應其整個環境的獨特適應」(註卅一)。

人格特質是個人經常顯現於不同情境中較為持久的屬性、傾向或反應模式。每個人的人格特質有一部份跟社會團體或同一文化背景的其他人頗為一致，另有一部份則與別人殊別，以見其獨特性。克羅孔 (Clyde Kluckhohn) 與墨銳 (Henry A. Murray) 認為「每個人在某些方面與其他的人相同；在另外一些方面與一部份其他的人相同，再有一些方面不跟任何人相同」(註卅二)。先天的本性是個人與所有其他的人相同的部份，廣義的人格則包括另兩方面，姑且分別稱其為「人性」與「個性」。

從人格之為個人的反應獨特方式而言，如果深入分析個人對於刺激情境的反應，仍可發現所謂獨特型式，一方面固然表現個別性，另一方面也是受社會文化背景的影響而有與人共同的一面。倘若人與人間的適應方式沒有恆定的一面，抽繹不出共同基素的話，則不僅行為期待不可能，而且社會協和 (social consensus) 亦不存在。社會生活的所以能繼續存在，乃因人的行為反應有常理可循，在特定情境中通常會有一定的反應。如果以統計概念來表示，則必然有一多數的反應或頻見的反应。可是

人是主觀的動物，其行為反應固然有共同的一面，仍不脫其個別的色彩。以個人對生活情境的知覺而言，每個人的知覺固然是主觀的，受過去生活經驗與自我觀念的影響，但是知覺仍然有包括社會知覺在內的客觀的一面。由此可知，個人的人格絕不僅是個別性 (individuality)，實際上仍有與社會文化交叉的一面，人格是溝通個人與社會關係的產物。

如果拿容貌來做譬喻，如同俗語常說：「人之不同，各如其面」，世界上沒有兩副完全相同的臉孔，即使是同胞雙生子也是極相似而已。可是同一種族的臉孔又有近似的地方，所以單從外表面相，可以分別東方人與西洋人，甚至於中國人與日本人。這種「同中有異，異中有同」的道理，表現於臉孔，同時也顯示於人格。如果以分數表示，人格中與同一社會文化系統的其他人相似之處，是分母，純粹屬於自己的部份，可說是分子，分子與分母合成一個人格函數。

現代行為科學對於人格的探討，依學科性質而有不同的兩種角度。心理學與精神醫學 (包括精神分析) 採取微觀的途徑 (microscopic approach)，執守傳統人格研究的立場，注重個人適應心理結構的分析；社會學與人類學則轉向鉅觀的途徑 (macroscopic approach)，研究林頓所謂「衆趨人格」(modal personality) 或卡迪納所稱的「基本人格結構」(basic personality structure)，弗洛姆 (Erich Fromm) 稱為「社會性格」(social character)。儘管在這一方面各家所用名詞不盡一致，但是他們都確認同一社會文化系統下的個人有一共同的人格架構，成為行為反應的普遍格式。人類學家透過泛文化的比較研究驗證這種典型人格的存在，並指出與文化模式的符合，強調「聚列」(configuration) 的現象。社會學家則比較研究不同社會階層或不同社會團體 (特別是次級文化團體 subculture group) 份子間的人格差異，以證實共同的社會價值系統亦同樣塑造相同的人格基礎。

所謂「衆趨人格」，係指在同一社會中最頻見的人格類型。「modal」一字，由統計學上的「眾數」(mode) 演繹而成，代表最多數，亦即許多人共同具有的人格屬性。

卡迪納所稱的「基本人格結構」的「基本」(basic)，並無任何最底層或最深處的意思，而只是指個人中的社會文化基礎 (sociocultural matrix)，亦即適合於主要社會機構或文化模式的人格結構，包括那些傾向、意念、待人接物方式，使個人能為社會文化環境所接受而在現有秩序下獲得滿足者 (註卅三)。

至於社會性格，照弗洛姆的原意，係指「與同一文化系統下的多數份子共有的性格結構的核心」(註卅四)。例如弗洛姆指出現代人格的「市場導向」(marketing orientation)：「人不僅在販賣貨品，而且把自己當作貨品地在出售」，「個人的自信心，自我感完全依託於別人對自己的想法，不管他在市場上是否受歡迎與成功，個人對自己的價值沒有信心」。由於自重感完全依靠「人格」的成功，這正是何以現代人把聲望看得非常重要的理由 (註卅五)。上述「市場導向」的人格特質，構成現代人格，也是西方社會中大多數人格的核心結構。又如雷茲曼 (David Riesman) 等在「寂寞的羣衆」(The

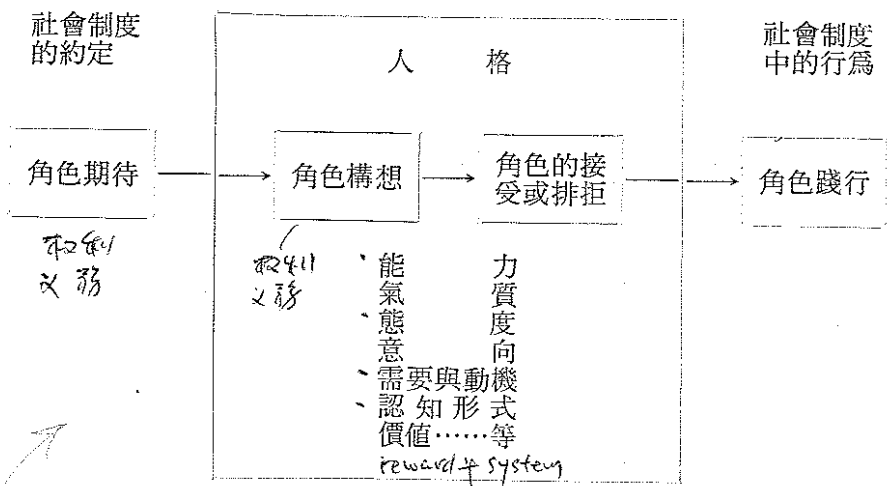
Lonely Crowd, 1950)一書中所強調美國人性格正由傳統的「內向的」(inner-directed)轉變到「他向的」(other-directed)性格(註冊六),也表示同樣的意義。

比較以上三個概念,雖然有的強調社會所要求的或適合於社會文化體制的人格結構,另有的則注重頻見的、多數人共同的人格特質,重點不盡相同,但皆承認人格結構中有一由社會文化類型所決定的部份存在,則是一致的。人格中的這一部份是較為典型的、普遍的、標準化的行為模式,正是社會維持其「協和」(consensus)的人格基礎。個體原是一個「惟我中心的機體」(egocentric organism),社會性的發展,社會力量對於人格的約制及塑造,就奠基於此一部份。從同一角度看,協和乃是意味人格系統與社會系統之間有一共同結構存在。

然則角色理論跟這一部份的人格結構究竟有何關係呢?簡言之,倘若說個人的自我觀念構成人格結構中純屬主觀的個性部份,使人與他人殊別,那麼角色則為這基本人格結構的核心,下面試加闡釋。

角色與人格本來就有密切的關係。人格的原始意義係指掩蓋表演者本來面目而以所飾演角色的行為特質為依據的面具,從這一意義看,與現前所謂「角色人格」的意義甚為接近,例如我國京戲中的臉譜,就是一種角色人格,臉譜的花樣代表其人的性格構造。角色與人格的關係已逐漸受到人格心理學家的注意,他們的看法不外三類:第一種看法相信角色與人格截然有別,例如社會心理學家紐康姆(T. M. Newcomb)就認為角色不過包涵一整套的規定(prescription),以便佔有某一職位的人有所取循,與人格毫無相同之處。第二種看法則適巧相反,認為角色與人格實即一物之兩面,實無差別。從社會生活的表現看,是角色的演出,但從行為的一致性看,則是人格的表現,所以人格可說是一組角色的綜合。這種觀點可疵議之處甚多,最顯而易見的是它忽視了行為的自主性,個人變成沒有個性的社會動物了,所以這種觀點已很少見。第三種看法則強調人格與角色的關係,角色構成人格的一部份,却不等於人格。這一派通常很重視個人對於諸種社會角色的知覺與態度,人格是角色與自我觀念交互作用的結果,奧爾波特就持着這種觀點,他曾以上圖表示角色與人格

角色與人格的關係



的關係(註冊七)。

由上圖可見,在角色的四個層次中,角色構想與角色接受滲透於人格,構成人格的一部份,人格除了角色之外,尚包括能力、氣質、態度、意向、需要與動機、認知形式、價值等,與角色並無直接的關聯。

在社會心理學上尚有一個名詞可以說明角色與人格的關係者,此即「角色人格」(role personality)。角色人格為佔據某一社會職位者由於長期行使角色而形成一種與其他行使同一角色者相同的人格特質的模式。例如有些人平常和顏悅色,富有同情味,可是一到辦公室,立刻換上另一副面孔,俗語所謂「官架子」是也。社會學家墨頓(Robert K. Merton)曾強調現代職階體制(或譯官僚政治結構 bureaucratic structure)與人格的關係(註冊八),指出職階與人格往往相輔相成,「官」運亨通者總是屬於某些人格類型,另一方面,職階角色的行使也會修改人格結構。雖然墨頓未明白應用「角色人格」一詞,但角色人格之存在於現代職階體制,亦可得一佐證。在目前社會上有不少職業往往配合着某種特定的臉譜,如販賣商、餐館招待、職業外交官、推銷員,一站到工作崗位而行使角色時,總是笑面迎人,恭敬如也。這些與角色行使有關的人格特質,便是角色人格。

角色人格係獨立於個人人格之外,僅為一種臉譜,粉墨登場,應一時之需,抑或構成人格系統之一部份,見仁見智,看法不一。若加深究,不難看出角色人格為個人人格的表面層次,是變動的,應外在需要而生的部份,個人的行為除了受角色人格決定外,另有其較深植的、較穩定的層次,所以行為才能保持其統整性與一致性。一個人在社會生活中究係在「逢場作戲」,僅在行使角色,缺乏自我的涉入(self-involvement)抑或在表現個性,認真其事,則有個別差異,且因時因地而有不同。不過有一件事是可深信不疑的,社會適應良好的人不能完全率性行事而不顧及其角色人格,角色人格的產生可能基於社會制度的規約,也可能根據生活適應的需要而存在。

最值得重視的事實還是角色行使可能影響人格發展而人格結構也可能決定角色行使的效果。

個人長期行使一個角色往往影響其人格而最後可能改變人格結構,這一方面的事例屈指難數。例如一般人往往認為商界混久了可能沾染商賈氣息,官場逗久了則易形成官僚習氣,這些都是職業角色對人格影響的事實。然則角色行使對人格影響的幅度究竟多大,此端視不同情況而定。大致說來:(1)社會結構對該特定角色的行為期待是否寬容或甚為峻嚴,關係重大;當角色的限制極為嚴格,以致個性無法有所伸展時,其對於人格的約束是明顯的。(2)角色的承擔係自由自主或係強迫接受亦有關係。通常角色若是自願接受而與自我理想符應時,角色人格的影響力特大。(3)行使角色時間的長久亦為一項決定因素。時間越長,影響越深。(4)角色的廣延性亦值得考慮。有些角色如性別角色、職業角色,在生活領域中佔特別重要的位置,影響力也大;相反的情形,一部份角色,如遊樂園體中的角色,其「普及性」(pervasiveness)較狹,影響也較小。



除了角色的性質值得考慮外，個人本身的條件亦為決定性的因素，如個人人格的成熟性、情緒的穩定性、對角色的主觀態度（包括其自我觀念），皆可決定角色行使對於人格的影響。例如同樣一種角色，兒童比成人易受影響，情緒不穩定者也較易受影響，對角色認同較深者亦受影響較大。

換另一個角度來看，角色行使可說就是人格的表現，所以角色行使的實際效果如何，人格具有決定性的作用。個人的能力、氣質、自我態度、價值觀等等，包括其他角色的技術，深刻地影響到角色的表現。倘若個人的人格結構跟其所欲扮演的角色不合，則覺格格不入，而角色的行使亦不易有成功的演出。很多專業角色總是要求適當的人格特質，就是這個道理。例如教師的人格特質歷來就有不少的研究（註卅九）。又團體角色與人格特質的關係尤為密切，以領袖角色而言，做為一個領袖，應該具備某些人格特質才能勝任愉快，像機警、果斷、負責、勇敢、寬容、公正、自我犧牲、友愛、聰慧、鎮定……等等，社會測量技術可以顯示小團體中的不同角色，「明星」（star）、「陌生者」（stranger）、「代罪羔羊」（scapegoat）、「小丑」（clown）等人物，皆與各人的人格特質有關。即使是性別角色的演出，亦要求不同的人格特質。傳統的東方社會，男性的典型人格是自信、剛毅、勇敢、能幹、粗曠等等，女性角色是耐心、柔順、賢淑、嫺靜、體貼等等。社會心理學上這方面的研究也有不少，霍雲布納、史朋黎（Anne-Marie Rocheblave-Spenlé）就作過很出色的研究（註四十）。

角色行使是表現人格的惟一手段，而適合的人格又是保證角色演出成功的條件。因此，個人在實際生活中對於某些角色（如職業角色）的選擇，往往有其人格因素的限制，委屈個性勉強從事，不僅自感痛苦，同時也做不好。所以角色的學習必須從人格的培養入手，最為切實有效；另一方面，角色的認定亦往往受人格因素所決定，只有跟人格結構適合的角色才能使行使者感到滿足與幸福。個人若乏適當角色可扮演，則其人格的優點亦無從發揮，所謂委屈人才，就是這種情況。

根據上面的討論，要培養個人健全的人格，在教育過程中有幾件事是值得特別重要的。

第一，協助個人獲得積極的角色：由於角色的行使可以影響個人人格的發展，故不良角色的長期行使往往形成個人相關的不良人格特質。例如當一位教師對於某學生懷有成見而在言語、態度、行動表現上，視之為「壞學生」時，則此學生由於這種角色期待，難免很自然地自視為壞學生，而行使壞學生的角色，久而久之，其人格亦向此角色期待認同；相反的，如果把一所謂問題學生看成一好學生，期之以用功、誠實、守規矩，且委之班級上的責任，則此種角色行使亦將影響這個學生的人格發展。因此，教育工作者的責任之一在於透過角色期待以培養學生的健全人格。

第二，指導個人學習認定的角色：角色行使之所以影響人格發展，主要由於個人能學習有關角色期待的規範、價值與技巧，例如要學做一個好學生，必須學習有關社會對「好學生」這角色所期待的行為模式，如用功、誠實、守規矩等。在這一點，教師應該注意到角色的學習，除了學習角色期待較正規、較形式化、較理想化的一面外，同時亦應顧及非正式的、較實際的、

較現實的一面。社會學家指出倫理規範在很多情況下往往有兩個層次：理想文化（ideal culture）與「現實文化」（real culture）的層次，兩者規定常有相當的差距。以「好學生」為例，成人所要求於兒童的，有時並不切合實際，教師心目中的好學生與同輩團體所認定的好學生，在行為期待上常有出入，教師若置班級團體對於「好學生」的角色期待於不顧，而一是以自己的想法為準以指導學生，則這種角色衝突的情形不但減低了角色學習的效果，而且可能造成情緒的困擾，妨礙人格的健全發展。

第三、觀眾的適當運用：觀眾（audience）是角色學習中修正個人行為的力量，它如同一面鏡子，使扮演者能反觀自己的角色行為，同時觀眾的反應，特別是褒貶，具有增強作用，足以加強或削弱個人在角色行使中所表現的行為傾向，觀眾的範圍包羅很廣，凡與角色無直接互補關係者，皆是觀眾。以學校角色言，教師、同班學生係屬互補角色，但是兒童的父母，學校中的職員、工友，皆列入觀眾，他們對於學童的良好表現，義不容辭，應加以鼓勵、嘉許，惟有如此，才能發揮環境的教育作用。

第四、擴大角色學習的範圍：使個人有機會學習多種角色，藉以培養角色取替的能力。個人學習的角色越多，不僅意味生活經驗越豐富，而且便於角色的選擇、認定與改換，這樣可使個人獲得有利於其人格發展的角色。社會劇（亦即角色扮演）雖然是角色學習的一種有效方法，不過實際生活中的角色體驗，尤為切實而重要。

第五、提供有效的示範：角色學習欲期有效，示範（modeling）非常重要，如此學習者可據以模仿或認同，以獲得有關的人格特質。然而現代社會中，兒童在家庭生活中通常沒有足夠的機會學習一部份社會角色，特別是職業角色與社會團體中的角色，因為兒童總是被排斥於成人的社交活動與職業活動之外，故未能得到模仿與見習的機會。因此，學校生活中如何填補這個缺漏，很值得考慮。

總之，人格發展必藉助於角色的認定與學習，始為有效。健全人格的培養，亦必待適當角色的行使，否則南轅北轍，反而製造出心理衝突與人格問題。

## 五、角色與自我觀念

角色與自我觀念共同構成人格的主要部份。角色是一個人的行為表現，自我觀念是個人對自己的看法與態度，兩者交互為用，相對影響，塑造出一個人的人格特質。

自我觀念與角色有着密切的關係。從自我的組成分析，自我觀念是個人對自己的軀體及其生理需要、對其在社會生活中所

担任的諸種角色，以及對某些信念、意願及價值體系的認定，這三部份分別構成軀體我 (corporeal self)、社會我 (social self) 與心理我 (psychological self) (註四一)。據此，社會我實際上係諸種社會角色的綜合認定，可是社會我却又不等於角色的組合。它是一種「擬同體」(identity)，是個人對其角色的主觀印象，不僅同時包括「角色的知覺」與「角色的接受」，且附帶一種佔有的感情與主觀的評價。所以社會我主要由個人對其所行使諸種社會角色的體認與態度所構成。自我觀念離開角色觀念，兩者却非完全相等。

角色的學習與自我的形成皆在社會過程中進行。自我觀念的萌芽雖然較早，在從事角色學習之前，軀體我的粗陋觀念業已存在，可是自我觀念的發展只有到兒童開始學習其性別角色、家庭角色、遊戲團體中的角色、以及稍後的學校角色時，才開始客觀化(註四二)。角色取替的現象是形成自我觀念的主要關鍵，個人若缺乏正常的角色學習，其自我發展將始終停留在「自我中心」(egocentrism)的階段，社會協和亦難以達成。角色學習可能延續於終生，直至晚年，個人仍舊繼續學習其職業角色、團體角色及年齡角色(老年角色)，這些角色的行使可能導致自我觀念的演變。因此，自我觀念的構設雖然到成年時業已大致完成，但是自我觀念隨着角色踐行而可能繼續地蛻變。另一值得注意的事實是青春之前，當自我觀念的發展尚未進入主觀化階段前，自我態度是非常朦朧而曖昧的，個人對其所學得的角色，只有「意識」而無「認定」，猶乏較濃烈的價值色彩；換言之，個人的社會我僅包括所行使諸種角色的意識，完全是一幅事實的映照，至於此等角色對於個人的意義則兒童依舊未能加以體驗，這時的角色尚未涉及價值的問題。自我之所以有感情意義，代表自我評價而不僅是自我意識，原係後來心理我發展後的結果。心理我係個人對某些信念、態度、理想、行為標準的認定，這些皆與價值批判密切相關。因此，只有自我觀念發展成熟，達成主觀化，才發生角色接受與否的問題。

自我觀念決定角色的選擇、接受與踐行的實效，而角色行使的結果却又轉而改變自我觀念，這是一個「反饋」的過程。當自我觀念與角色期待相應合時，角色的行使必較為成功。例如傳統社會寄望於每一教師者為安貧樂道、誨人不倦，如果身為教師者以安貧樂道、勤奮教學自許，則這樣一種人不僅能成為好教師，且能自得其樂，接受其職業角色。接受角色是「自我接受」(self-acceptance)的一個條件，任何人惟有接受其角色而後始能切實地踐履其角色。最重要的事實還是自我觀念提供個人的生活理想，形成一股誘導行為奮發向上的動力，並吸引個人邁向圍繞着自我理想的行動目標。當自我觀念與角色期待相符時，這些行動目標的實現也正是社會所期許的，所以角色的踐行自能有較為出色的表現。

相反的情形，當自我觀念與角色期待不一致時，個人角色的行使往往難期有效。關於這一點可以從三方面來解釋。第一方面仍然是自我接受與角色接受的問題。試以教師角色為例，倘若身為教師者認為師道尊嚴，應受崇敬，且覺工作辛勞，應享較高物質生活，而其所處社會却未能尊師重道，教師的收入又低微且社會身份亦低下時，往往會有角色接受的困難。

即使在客觀情況的壓力下個人不得不接受教師的職位，但因事與願違，可能成為自暴自棄；何況從事一種自己所拒絕的角色也難得有好的表現，很多所謂「英雄無用武之地」的怨嘆，正代表這種情境。

第二方面是關於角色期待與角色知覺的差距問題。在正常的情況下，兩者的差距應該是微不足道的，當自我觀念與角色期待相違時，則角色知覺也可能受自我觀念的影響而有所歪曲。每個人總保有相當的自我防衛機能，當個體覺察自我肯定發生困難時，他總會運用知覺歪曲的方式試求適應，如「理由化」、「投射」、「否認」等心理機能。個人所知覺的，常常不是真正存在的，而只是希望其存在的。當一位教師不甘清寒時，他會認為藉課業補習以豐每月收入是無可非議的。如果另一位教師的自我觀念有不圓滿感，在感情上有嚴重挫傷的經驗，那麼他可能濫施體罰以自快，可是他只覺得體罰只是一種管教，嚴督學生是教師的職責。由此可知，自我觀念往往影響角色的構想，進而決定角色的踐行，當然所表現的角色行為也難以符合社會的要求。

第三方面係牽涉到情緒的問題。自我觀念與角色的衝突，代表一種「不願為而為」的挫折情況。這種事例不勝列舉，例如願為男子漢却生成女兒身(性別角色)，希冀青春久駐却見白髮鬢生(年齡角色)，欲領袖羣倫却屈居人下(團體角色)，又如「大材小用」、「寄人籬下」、「學非所用」之嘆，也都意味着自我認定的角色與實際行使角色之衝突。這種角色衝突的情況通常是一種心理緊張狀態，造成焦慮、內疚、悔恨，並可能形成種種情緒困擾引起的心因性症狀 (psychosomatic disorders)，在這種情形下，怎能期其有效地行使角色。

由這種自我與角色一致性 (self-role congruence) 的分析，可以清楚地瞭解個人生活適應的良窳。依沙賓的解釋，「自我—角色一致性」係指「角色要求與自我性質的重疊程度或適合性」，當人們提到自我與角色一致時，他們係意味自我形像的性質、價值或信念與角色的要求表現着配合或重疊的情形(註四三)。角色行使是個人肯定其自我價值的主要途徑，只有在自我與角色調和的情況下，個人才有「自我實現」(self actualization)的感受。每一角色皆涉及一種社會身份，角色的行使表示個人擁有這些身份，只有這些身份為自我所接受，社會我才能在社會空間伸展而帶來自我的擴展 (self-enhancement)。

從教育的觀點言，教育要建立個人健全的自我觀念，必須協助個人行使有意義的角色，並有效地踐行這些角色。教師可以透過新角色的賦予而改變學生的自我觀念，這種方式在特殊教育上應用得很多，例如特殊班極盛行的「成就感教學」，就是藉教材與作業的安排，使其跟學生的學習能力適宜地配合，並運用分數與等級的評定，使學生自覺行使另一種新角色——學業繼續在進步，為老師所看重的好學生的角色。又如指定問題學生擔任班會的職務，使其在新角色的行使過程中逐漸發現個人的價值，增加其自信心與自尊感，而使自我觀念相隨改變。一般而言，好學生往往因被期以「好學生」的角色而有好學生的行為表現，

「壞」學生則係被期以壞學生的角色而有壞學生的行為表現，從這角度看，學生成爲吾人期望的人。所以評分等級、能力分組以及分數的標註，雖然有其教學效用，可以提高學習動機，可是一旦被不加考慮地濫用，往往會發生弊端，不少學者於此事實曾有學理上的討論或實驗的研究（註四四）。除此之外，教師在輔導工作中應指導學生接受其現有的角色，幫助他們把握正確的角色觀念，只有角色期待與個人的角色構想接近而趨一致，同時又爲個人所樂意接受，角色的踐行才能發生實效。

自我觀念與角色的不一致，有時顯現於角色衝突的情境。前曾提及，角色衝突可分爲角色之間的衝突（interrole conflict）與角色內在的衝突（intrarole conflict）。前者爲同一個人面對兩個無法協調的角色，例如職業婦女介於職業角色與家庭角色之間，難以兩全，此類情形多較爲單純；後者則代表兩個以上團體對同一角色有不同的期望，致使角色行使者無從適從，此一情形實際上意味自我觀念與角色期待之不一致。因爲個人面對不同的角色期待，他本人必已傾向於其中之一而又不克擺脫另一，故有衝突的可能。在大多數情形下，角色行使者認同一個他嚮往却未被多數人接受的角色期望而現實社會却要求他實現另一套角色行爲，致有衝突的情形。

社會學上討論的「邊緣人」（marginal man）可用來說明這種角色衝突的情形。邊際人亦即居中間者（man in the middle），介於兩個不同文化系統或兩個不同社會團體之邊緣，同時接受不同文化或社團的影響。例如久居海外的華僑或介乎企業家與工人之間的監工、領班，都是邊際人。以營造業的監工爲例，他一方面代表廠商，對工人有所要求，營造廠主、建築師對他皆有一套角色期待，可是另一方面他又與工人一起工作，工人對他另有一套角色期待，兩者往往難以調和，這是職業角色衝突的一個例子。在文化邊際人的情境下，也往往有角色內在衝突的存在，例如華僑子弟的家庭角色，老一輩者受傳統的東方文化影響較深，對子女有一套要求；但是他們本身接觸當地文化，又有另一套角色期待。這些華僑青年，平常隨時知覺不同的角色期待，並感受角色衝突的痛苦，不過他們的自我觀念通常較傾心於開明的一邊，與父母要求頗有違拗，往往減少角色踐行的效果。

事實上，「邊際性」（marginality）的概念可以普遍應用於很多角色衝突的事例而說明隨處可見的社會身份重疊（overlapping social status）的情況。

以美國社會爲例，在某些種族歧視較嚴重的地區，膚色代表卑微的社會身份，因此有些黑白混血兒，介身於白種人與有色人種雙重身份之間。在很多情形下，他們被白人視爲黑人而受到排擠及蔑視，可是這些人心理上却對白人團體認同，自視爲白人，甚至把白人的種族歧視觀念內在化（introjection）而有同樣看不起其他黑人的態度。

在特殊兒童心理學中也有類似的情形。傷殘程度較輕微者也同樣介乎正常者與傷殘者之間，而有角色衝突的情形。他被人加予傷殘者的角色，然而心理上却對正常人團體認同，自視爲正常人。這種角色的衝突不僅涉及重疊的社會身份，且意味自我

觀念（自視爲正常人）與角色期待（社會視其爲傷殘者）的衝突，這是特質角色的例子。

從年齡角色而言，青少年適處於成人與兒童之間，往往在不同情境被期以不同的角色。他們有時被父母以成人要求着，但在另外的場合却受到兒童的處遇。因此他們心理上總是切望獨立自主，自然向成人團體認同，希望行使成人角色，但是在現實生活中却被期以兒童角色。這種角色的衝突，起於青少年角色期待的不够清楚，往往造成適應的困難。

在目前社會變遷急遽，由農業社會過渡到工業社會的時候，這一代的許多人處在傳統社會與現代社會的挾持下，很多角色異常模糊，角色期待隨時在蛻變，所以角色內在衝突的情形也很普遍。夫婦角色、師生角色、僱主與工人的角色，隨着社會關係的轉變而與過去有所不同。角色規定（prescriptions）的不清楚，導致角色學習的困難，同時也損害了社會協和。這種情形就整體言，反映於社會的混亂，規範的紊亂；就個人言，表現於自我擬同的困惑，形成內心的不安。舉一個具體的例子，傳統社會中大學教授的角色期待，係以教學爲優先，研究屬於次要；但在當今科學技術發達的工業社會，教授的研究任務日趨重要，除此之外，在很多地區，大學教授的社會使命尤爲人所企求。結果，「教學」、「研究」、「社會使命」往往難以兼顧，同樣是一種角色衝突的現象。

不少教師角色的研究亦同樣指出現代教師常會碰到的角色衝突情況（註四五）。教師隨着學校與社區關係的改變，面對着不同團體（學校行政當局、董事會、學生、學生家長）而受到不同的角色期待：「傳道、授業、解惑」、「人格陶冶」、「私生活的嚴肅」、「社交活動的參與」、「教室秩序的維持」、「政治論爭的迴避」、「社區事務的關心」、「專業知能的繼續增進」、「學生課外活動的輔導」、「學校與家庭的聯繫」、「教育法令之尊重」、「推廣教育的任務」……等等，每一有關團體有其角色期待的重點要求，致使教師有無從適從之感，同樣也是角色衝突的現象。

總之，角色衝突代表自我觀念與角色期待的失調，此一現象反映出文化的衝突及規範的紊亂，同樣也顯示出角色學習的失敗，現代教育學研究於此方面已逐漸重視。有些學者強調學校中的價值教學不僅應以「理想文化」（ideal culture）爲基礎，且應顧及「現實文化」（real culture）的要求（註四六），這樣才能避免學生過於理想化，形成不切實際、懸鵲過高的角色構想，而與其週遭環境的角色期待有過大的差距，影響到其日後的社會適應及自我觀念的健全發展。

## 六、角色扮演在輔導上的應用

角色理論實際應用在教學上的具體例子是社會劇（sociodrama），又稱「角色扮演」（role-playine）。社會劇係由心理劇（psychodrama）脫胎而成，也是莫雷諾首倡。心理劇是一種團體心理治療的技術，社會劇則廣泛應用於團體輔導與社會科

教學，包括道德教學。

莫雷諾相信人是行動的動物，「坐而言而不能起而行」的輔導對個人的生活適應是沒有幫助的，基於這個理由他非議傳統精神分析派的心理治療方法偏重自由聯想，只是「沙發與椅子」(the couch and the chair)的語意溝通，治療者的職責只是坐在椅子上聽躺在沙發上的病人盡情傾訴，然後再解釋指導，完全靠語言一途。莫雷諾設計心理劇的目的是要使治療過程訴諸於行動、姿勢、表情，使治療者與患者共同參與類似實際生活的情境，學習解決問題的方法。心理劇的基本原理奠基於莫雷諾所深信人之創造而自發的(creative-spontaneous)本性，生活適應發生問題者乃因失去這種自發性與創造性，所以不能隨機應變及洞察問題情境，為此需要設計團體的學習情境以協助他們去發現新的關係，獲取新的經驗，以新的行為模式解決實際生活情境中的問題。莫雷諾相信自我不過是諸角色的整體(the totality of roles)，個人的社會行動只是角色的扮演，良好的人際關係端賴能夠瞭解並正確地評量自身及他人的角色而產生適當的行為反應。

莫雷諾認為社會劇的情境就是學習扮演的機會，透過扮演，個人可嘗試另一種生活方式及行為模式，個人所學習的角色越多，他處理實際生活問題越具有彈性，角色學習若有效，那麼實際生活中行使此角色所需要的訓練(warning-up)時間就可減少。角色扮演可以改變人格，亦可藉以瞭解人格，同時可用以強化自我，增進處理生活問題的能力。

根據心理劇原理的推演，傳統的道德教學或生活輔導，偏重在「說理」或「說教」的方式，正是莫雷諾所反對重語言而輕行動的方式，難免淪於枯燥而呆板，對於行為不能發生指導的作用。角色扮演或社會劇正是要訴諸行動，透過故事或劇情的設計，呈現某些問題情境，讓受教者設身處地，試行扮演劇中人或故事人物的角色，嘗試各種可能的行為反應，探討不同的抉擇所涉及的行為後果，然後再伴隨團體的討論，俾對整個情境有深入的瞭解，所以這種活動對於社會價值與道德觀念的把握，很有助益。

齊勒氏(Leslie D. Zeleny)曾為社會劇下了這麼一個定義：「社會劇是把社會關係中的問題顯現於行動，這樣便於學生自動地扮演角色，如同此等角色行使者在真實情境所涉及的情形一樣。換言之，社會關係中的問題變成學習的主題，學生得到協助去瞭解他們在人際關係中涉及各種人格，並自他們對於一種再創造經驗的分析，引申出有用的教訓」(註四七)。社會劇的進行可分為如下八個步驟：

(1)認識問題的存在——通常由教師利用說故事或提述學校中所發生的事件來引進問題，然後培養氣氛，使學生覺察問題的複雜性而感到值得從不同角度加以探討。

(2)選定角色的扮演者——問題情境既經確定，接着便要決定牽涉這情境的諸種角色，分析這些角色間的關係，及各個角色的心理感受。教師為使社會劇的表演迫真，盡量選取將自己認同為故事中人物的學生，亦即能感同身受者來扮演，並且指定

提出反社會或非社會方式以解決問題的學生來扮演，這樣可以從多方面探討問題的後果，而不致過早將故事導進圓滿的結局。

(3)演出前的準備——社會劇的演出既不需複雜的佈景及道具，亦不必預擬脚本。通常在演出前，演員先行簡略地計劃如何進行，他們不需預議對白，而只是協調行動過程，教師就旁輔導，但盡量尊重學生自己的意見。

(4)安排聽眾——教師應提醒其他未參加扮演的同學如何試着去注意表演的細節，考慮故事情節發展的可能性，並禁止取笑台上演出的同學，強調觀眾的注意態度有助於成功的演出。

(5)真正的角色扮演——由於沒有劇本可循，演出的過程中難免有錯失、不協調的時候，教師隨時指正。若其中對話或行動有過度不禮貌處，教師亦加糾正，但仍避免過多的干預，以免損害自主性與真實感。

(6)討論與評鑑——演出後的討論是整個角色扮演過程中最重要的階段，學生無論其是否參加演出，均可從中學習解決問題的技術。討論的內容包括演出的情節是否合乎情理？如何進一步改良俾使問題情境更清楚地顯現？是否可採取其他結局以解決問題……等等。

(7)再扮演——在實際生活中，第二次機會往往不可得，但是在社會劇中，却是可能，甚至有第三次，第四次的經驗，這樣從嘗試錯誤中，或是從實習中，可以逐漸接近解決問題的較好方式。

角色扮演者可扮演同一角色多次，不過應改換行動方式，有時可改由其他兒童來扮演同一角色，以期發生不同的效果。這種扮演——討論——再扮演——討論——再扮演的過程，是最好以學習程序，大家不僅更能看清問題的性質，而且可以試驗不同的行動方式，以比較其結果。

(8)綜合結論——教師根據角色扮演演的經驗，引伸值得遵循的行動規範，並講解道德實踐的意義，使學生更加清楚整個問題情境的底蘊，以及事件發展的前因後果。

美國夏佛特爾夫婦(George Shafel and Zannie R. Shafel)強調在角色扮演過程中，兒童能夠確切地把握某些道德觀念及社會價值在行為適應上的真正意義，他們曾列角色扮演演的效能，計包括十七點：(1)使兒童瞭解行為都是有緣由的；(2)使兒童對他人情感能更敏銳的感受；(3)發洩內在緊張與壓抑着的情緒；(4)教師可據以測知兒童的需要；(5)可增進兒童的自我觀念；(6)可探究多種不同的角色；(7)可探究社會文化的核心價值；(8)可藉以瞭解兒童的次級文化實況；(9)可協助每個兒童澄清其下決定時所依據的價值架構；(10)可改善兒童同輩團體的社會結構與文化系統；(11)可發展團體融合性；(12)指導有助於問題解決的行為；(13)可在行動的層次研求解決問題的技巧；(14)指導在團體情境中解決問題的方式；(15)培養考慮行為後果的習慣；(16)使兒童面對問題時不致操之過急，能從容應付人際問題；(17)指導兒童「感受」——「思考」——「茲擇行動」的次序(註四八)。



其中要點，說明如下：

(1) 瞭解行爲的本質——角色扮演主要是一種教育而不同於心理劇之側重心理治療價值，實由於它着眼於協助學生去瞭解行爲的本質，使他們明白：(甲)行爲都是有緣由的，有目的的，絕非隨意發生；(乙)行爲發生在某一情境中，有其特殊的背景；(丙)行爲的發生通常由多項原因湊成；(丁)原因通常沒有完全是好的，或絕對是壞的，而只是個體在當時試求適應的最佳途徑。

(2) 發展擬情的能力——社會劇有助於發展「角色取替」的能力，亦即設身處地去瞭解他人感受的擬情能力。依據涂納(R. H. Turner)的分析，擬情作用(empathy)大致可分為五個層次：(甲)傳統的用法，擬情作用係指非反映的角色取替，個人不經意地置身於他人的立場而採取其觀點；(乙)有時擬情作用泛指人際關係所需要的能力，個人雖然有角色取替以瞭解他人的能力，但却保持其立場，而以超然態度去體會他人的感受；(丙)擬情作用有時專指從別人角色迴觀自己的過程，所以是一種反映的角色取替；(丁)擬情作用有時不加區別地泛指不同形式的角色取替能力，包括以上所述諸種；(戊)擬情作用專用以跟投射作用(projection)相區別，凡能考慮到他人立場者，就可稱之。由此可見，擬情作用的意義依然相當紛歧，不過，社會劇所發展的擬情能力則包括一切反映的或非反映的角色取替在內。

(3) 減輕心理的壓力——社會劇雖然不同於心理劇，仍然具有治療價值，因為社會角色扮演過程中，個人可以在保護的情境下，無所顧慮地宣洩其情緒上的緊張狀態，解除或減輕其壓抑的內在衝動、焦慮、恐懼及憎恨。角色扮演者往往因發現別人也有同樣的困難而覺心理上的負擔減輕，有時因發現問題解決的可能，或因其行爲為團體所接受而消除原有的內疚與憂懼。

(4) 認識社會文化規範——一般說理式的道德教條或社會規範的灌輸，往往不能使學習者深切體認其真正的價值。社會劇係在假想中的社會情境體驗這些規範的意義，個人由劇中合乎規範行爲所得的良好效果，領會待人處事的道理。

(5) 澄清個人的價值結構——現前德育中的價值教學，首重個人價值的澄清過程。角色扮演者在劇中情境中採取行爲反應時，往往出於其自然的反應，基於其個人的價值判斷，經過團體討論後可以更清楚地看清自己的價值架構。

(6) 促進班級內的情感交流——角色扮演是一種團體活動，在討論、準備、扮演、檢討、重演等整個過程中，師生一起工作，充分地交談，所以可培養合作的習性，增進相互的瞭解，進而發展團體融合力。

總之，角色扮演在教學上有重重的價值，它充分顯示角色理論應用在教育實際上的潛力，同時在教育學方法論上展示一片尚待開拓的肥沃園地。

## 結 語

角色是現代行爲科學的重要概念，從社會學觀點言之，角色分化是社會分工的基礎，維持了涂爾幹所稱的「有機的社會連帶關係」；另一方面，每種角色皆附帶一種社會身份與職位，成就身份的獲得，端賴個人的能力與努力，促成個人的「成就動機」(motivation of achievement)，為社會進步的推動力，並且成爲人盡其才、各得其位(right person in the right place)的根據；歸附身份的保持，須靠長期的訓練，是文化傳遞所賴，同樣是維持社會生活的基礎。由於此等身份的存在及其相關的地位，社會新陳代謝方成爲可能。從社會心理學觀點言之，社會文化的本質在於角色的學習，角色取替能力之形成，乃自我觀念發展的基礎，亦爲社會協和的依據，透過角色取替的過程，社會控制與個人控制乃成爲一體。從心理學觀點言之，角色的長期行爲影響人格的形成，而人格特質却決定角色行爲的效果；角色人格雖屬人格的外層，在現代大眾社會人際交接趨於形式化中却日漸重要。此外，角色衝突往往是心理問題的成因，很多生活適應的失敗差不多可以從角色接受的困難覓到根源。最後從人類學觀點言之，角色是文化的產物，同一角色在不同的社會文化背景中有着不同的行爲期待，所以文化規範約定角色而塑造行爲。

角色理論在教育學上的意義在於透過角色概念，可以使教育學與行爲科學更密切地結合而使教育更穩固地植基於科學的基礎上。倘若將普通教育學分成教育功能論、教育目的論、教育方法論與教育結構論的話(註四九)，角色理論可以爲前三者提供有用的學理依據。

在教育功能論方面，角色理論指出教育的過程就是角色學習的過程，教育的功能在於協助個人認定其角色，擴充其角色，並學習其角色，成爲一個「社會人」。換言之，教育的功能在完成個人的社會化，在這方面，角色取替能力的發展最爲重要。

在教育目的論上，角色理論強調教育的目的在提高個人的社會身份，使之能憑其才賦與成就在社會結構中覓得適當的職位，並有效地行使其角色，俾有良好的社會適應。

就教育方法論言，角色扮演提供給教育活動一個有意義的答示，教育方法應訴諸行動，透過設計的情境以進行角色學習，把握真實的經驗。

總之，教育學體系的建設，必須藉助於某些有用的核心概念以貫穿整個理論系統，「角色」正是這麼一個概念。角色理論在教育學上的意義，主要在於它廣泛地涉及行爲科學方面的領域，適用於科學的探討，所以從角色觀點發展而成的教育學理論，可以穩固地植基於行爲科學的基礎上。基於同一道理，筆者在另一文亦強調自我理論在教育學上的價值(註五十)。總而言

之，教育學必須開闢新的領域，與行為科學匯合，才有前途。本文的撰述，只是將「角色」做為一個例子來討論，在行為科學方面，有益於教育學建設的核心概念甚多，猶待教育界同仁的開採發掘。

附 註

- 註一••George H. Mead: The Genesis of the Self and Social Control, In. *International Journal of Ethics*, XXXV, 1925, No. 3. 轉載於 C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.) *The Self in Social Interaction*, N. Y. Wiley, 1968, p. 57
- 註二••見 Ralph Linton: *The Cultural Background of Personality*, N. Y. Appleton-Century-Crofts, 1945, p. 77
- 註三••參閱 J. L. Moreno: *Psychothérapie de Groupe et Psychodrame: Introduction théorique et clinique à la Socianalyse*, Paris, P. U. F. 1965.
- 註四••參閱 Talcott Parsons: *An Outline of the Social System*, pp. 41-43. In. Talcott Parsons et al. (Eds.) *Theories of Society—Foundations of Modern Sociological Theory*. N. Y. Free Press, 1961
- 註五••同文上，頁四十一
- 註六••Bruce J. Biddle & Edwin J. Thomas (Eds.) *Role Theory: Concepts and Research*, N. Y. John Wiley, 1966, p. 29.
- 註七••見 Anne-Marie Rocheblave-Spenlé-La Notion de Rôle en Psychologie Sociale, Paris, P. U. F. 1962, p. 153.
- 註八••參閱 F. Nadal: *The Theory of Social Structure*, Glencoe, Ill., Free Press, 1957, pp. 20-44
- 註九••Theodore R. Sarbin, Role, In. *International Encyclopedia of The Social Sciences*, Ed. by David L. Sills, N. Y. Mac Millan & The Free Press, 1968, Vol. 13
- 註十••見 Gordon W. Allport: *Pattern and Growth in Personality*, N. Y. Holt, Rinehart and Winston, 1961, p. 181
- 註十一••同註六書，頁二八一
- 註十二••同註九文
- 註十三••同上
- 註十四••參閱 Theodore R. Sarbin & Vernon L. Allen: *Role Theory*, p. 490. In. Gardner Lindzey & Elliot Aronson (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*, 2nd ed., Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Co., 1968
- 註十五••同上文，頁五一四——五一八
- 註十六••同註六書，頁一五一
- 註十七••參閱 John H. Flavell et al., *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children*, N. Y. Wiley, 1968.
- 註十八••同註六書，頁二七五
- 註十九••轉載自 Edward Zigler & Irvin L. Child: *Socialization*, p. 473. In. Gardner Lindzey & Elliot Aronson (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*. Reading Mass., Addison-Wesley Publishing Co. 1969, Vol. 2
- 註二十••見 F. Elkin: *The Child and Society*. N. Y. Random House, 1960, pp. 4-5.
- 註廿一••參閱 C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.) *The Self in Social Interaction*, N. Y. Wiley, 1968, p. 162
- 註廿二••同註一文，頁一六三
- 註廿三••有關社會學管理理論參閱 Neal E. Miller & John Dollard, Alberta Bendura & Richard H. Walter, O. H. Mowrer 著，入註譯文。
- 註廿四••見 Tamotsu Shibutani: *Society and Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1961, pp. 141-142.
- 註廿五••同上書，頁四九九
- 註廿六••Paul H. Horton & Chester L. Hunt, *Sociology*, 2nd ed. N. Y. mc Graw-Hill, 1968, p. 111
- 註廿七••參閱 Ralph Linton: *The Study of Man*, N. Y. Appleton-Century-Crofts, 1936, 第八章
- 註廿八••參閱 Robert J. Havighurst: *Education and Social Mobility in Four Societies*, p. 113, In A. H. Halsey et al (Eds.) *Education, Economy, and Society—A Reader in the Sociology of Education*, N. Y. The Free Press of Glencoe, 1961, pp. 105-120
- 註廿九••見 Gordon W. Allport: *Pattern and Growth in Personality*, N. Y. Holt, 1961, p. 29
- 註三十••Raymond B. Cattell, *The Scientific Analyses of Personality*, Baltimore, Md., Penguin Book 1965 p. 25
- 註卅一••Ernest R. Hilgard & Richard C. Atkinson, *Introduction to Psychology* 4th ed., N. Y. Harcourt, 1967 p. 632
- 註卅二••Clyde Kluckhohn and Henry A. Murray (Eds.): *Personality in Nature, Society and Culture*, N. Y. Alfred A. Knopf, Inc., 1949, p. 35
- 註卅三••參閱 Alex Inkles & Daniel J. Levinson-National Character: *The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems*, p. 424. In. Gardner Lindzey and Elliot Aronson (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*, 2nd ed., Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Co., 1969, Vol. 4
- 註卅四••Erich Fromm, *Psychoanalytic Characterology and its Application to the Understanding of Culture*, p. 4, In S. S. Sargent and Marian W. Smith (Eds.) *Culture and Personality*, N. Y., Viking Fund, pp. 1-10
- 註卅五••Erich Fromm, *Escape from Freedom*, 1941 年其中教養雜誌第廿四卷一四〇

註冊六...參閱 David Riesman: Nathan Glazer and Reul Denny, *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale Univ. Press, 1961  
 註冊七...同註廿九書 頁一八五

註冊八...參閱 Robert K. Merton: *Social Theory and Social Structure*, Rev & Enlarged ed., Glencoe, Ill., The Free Press, 1957  
 Chapter VI: Bureaucratic Structure and Personality.

註冊九...外國學者的研究如 David G. Ryans (1960) 及 Paul A. Witty (1947, 1955) 所做的大規模研究。分別見 David G. Ryans: *Characteristics of Teachers*, American Council on Education, Washington, 1960; Paul A. Witty: "The Teacher Who Has Helped me most", *NEA Journal*, Vol. 36, No. 5, p. 386. National Education Association, Washington, May, 1947; Paul A. Witty: *Mental Health Hygiene in Modern Education*, Fifth-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 1955, Part II. 國內方面國立台灣師範大學教育研究所從事的「大中小學教師品質調查研究」, 田培林, 賈鏡若主編。民國五十九年

註四十...見 Anne-Marie Rocheblave-Spenlé: *Les rôles masculins et féminins*, Paris, P. U. F. 1964

註四一...見拙著「自我的意義及其概念架構」, 刊於國立台灣師範大學教育研究所集刊第十二輯, 民國五十九年六月出版, 頁七十。

註四二...參閱拙著「自我觀念的發展」, 刊於師大學報第十三期, 民國五十七年六月出版, 頁一五八——一六二並見 D. K. Heise & E. P.

M. Robert, *The Development of Role Knowledge*, In: *Genetic Psychology Monographs*, Aug. 1970, Vol. 82

註四三...同註十四文 頁五二四

註四四...參閱 Wallace D. Labenne & Bert J. Greene: *Educational Implications of Self-concept Theory*. Pacific Palisades, Calif., Goodyear Publishing Co., 1969 Chapter 5-7

註四五...例如 Bruce J. Biddle 等對於美、英、澳、紐四國教師角色的研究。參閱 Bruce J. Biddle: "Role Conflicts Perceived by Teachers in Four English Speaking Countries", In: *Comparative Education Review*, Vol. XIV, No. 1, Feb. 1970

註四六...同註廿六書 頁一一九

註四七...見 Leslie D. Zeleny: *How to Use Sociodrama-Practical Exercises in Role Interaction*. U. S.—National Council for the Social Studies, "How to Use it" Series No. 20, 1964, p. 1

註四八...Fannie R. Shafitel & Geage Shafitel, *Role-playing for Social Values: Decision Making in the Social Studies*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1967, pp. 31-47

註四九...參閱拙著「自我理論在教育學上之應用」, 刊於國立台灣師範大學教育研究所集刊第十二輯 頁二一十  
 註五十...同文上

## ROLE THEORY AND ITS IMPLICATIONS ON PEDAGOGY

Wei-fan KUO

(ABSTRACT)

Emerging as a new field of study in the behavioral sciences, the role theory has accumulated quantity of scientific literatures and demonstrates its substantial values in enriching educational theories. This paper, besides with a critical examination of role concepts and its educational implications, attempts to relate role theory to pedagogical scheme and to point out that role theory could be served as an useful conceptual bridge between the behavioral sciences and the pedagogy.

In viewing socialization as a process of role learning through social interaction, the author holds that educators must help the individual to identify his appropriate roles and to acquire his achieved status.

It is also assumed that role behaviors constitute an important aspect of the personality structure. The most important fact is that the prolonged practice of a certain role will finally affect the personality change; Consequently, it is an indispensable obligation for educators to facilitate personality development through guiding role identification and role enactment.

The relationship between Self concept and role is also discussed. Emphasis is placed on the Self-role congruence as an independent variable affecting role enactment on the one hand and the role conflict as a manifestation of the Self-role incongruence on the other.

The concept of role-taking is a core concept not only to understand social consensus and social control but also to analyse communication process and self-conception. It is clear that the role-playing which has been recognized as a valuable method in social studies, contributes to the development of role-taking.

In general, pedagogy is critically needed certain core concepts with a view to elaborating an integrated system. Role concept is exactly one of them which permits pedagogy to share with more mature fields of behavioral sciences.